

Das Tradieren von Genderstereotypen am Beispiel von Bilderbüchern

Elsen, Hilke

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Elsen, H. (2018). Das Tradieren von Genderstereotypen am Beispiel von Bilderbüchern. *interculture journal: Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien*, 17(30), 45-69. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-58520-2>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Das Tradieren von Genderstereotypen - Sprache und Medien *

Passing on gender stereotypes - language and media

Hilke Elsen

Prof. Dr., vertritt den Lehrstuhl für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und seine Didaktik an der Universität Augsburg. Ihre Forschungs- und Lehrinteressen/schwerpunkte sind vor allem Phonologie, Spracherwerb, Lexikologie, Wortbildung, Lautsymbolik, Soziolinguistik/Sprachvarietäten, Neologismenforschung, Empirie/Methodik, Sprache und Kognition sowie linguistische Genderforschung.

Abstract (Deutsch)

Sprache und Interaktion sind grundlegend für die Entwicklung und für das Lernen. Im tagtäglichen Miteinander entfalten wir uns zu sozialen Wesen. Der Anteil der Medien gewinnt immer größeren Einfluss. Aber noch immer prägen stereotype Rollen- und Erscheinungsbilder die Medienlandschaft. Da das „richtige“ Verhalten von Männern und Frauen, genauso wie das anderer ethnischer oder sozialer Gruppen, aber nicht angeboren, sondern erlernt ist, ist es wichtig, sich der Asymmetrien in den Medien bewusst zu werden, um eine gleichberechtigte Darstellung zu erreichen und den Kindern dadurch mehr Entscheidungs- und Entfaltungsfreiheit und vor allem gleiche Chancen zu bieten.

Dieser Beitrag versucht, folgende Fragen zu beantworten: Was ist Gender? Was sind Stereotype, speziell Geschlechtsstereotype? Welche Auswirkungen haben sie? Welche Rolle spielt die Sprache bei der Vermittlung? Wo finden wir Stereotype und Klischees im Unterrichtskontext, in verschiedenen Medien, in Bilderbüchern? Der Artikel stellt Sichtweisen und Untersuchungen zu Genderstereotypen zusammen und zeigt, wie und wo sie tradiert werden.

Stichworte: Geschlechtsstereotype, Sprache, Sexismus, Medien, Bilderbücher

Abstract (English)

Language and interaction are essential for development and learning. The influence of the media is growing. However, stereotypical representation and roles are omnipresent. As “correct” behavior of men and women, as well as that of other ethnic and social groups, is not innate, but acquired, it is important to be aware of the asymmetries in the media to achieve gender equality and to offer children the freedom to decide and to develop - i.e. equal chances.

This paper tries to answer the following questions: What is gender? What are stereotypes, specifically gender stereotypes? What impact do they have? What is the part of language? Where can we find stereotypes and clichés in teaching contexts, in various media, in picture books? The article presents views about gender stereotypes and shows how and where they are passed on.

Keywords: Gender stereotypes, language, sexism, media, picture books

1. Einleitung

Schule und Medien spielen eine wachsende Rolle bei der Sozialisierung der Kinder. Vor allem Gender, das soziale (und kulturelle) Geschlecht, ist für die Identitätsfindung ausschlaggebend. Bei der Darstellung und der Behandlung von Männern und Frauen herrscht trotz jahrzehntelanger Reformversuche jedoch nach wie vor ein großes Ungleichgewicht.

Das Wissen um Geschlechterrollen erwerben wir in den ersten Lebensjahren, es prägt uns ein Leben lang. Dabei kommt der Sprache eine zentrale Rolle zu. Es hat sich gezeigt, dass Sprache unser Denken beeinflusst. Wir können mithilfe von Sprache in Texten und Interaktionen Gedanken anstoßen, aufbauen und formen. Vielfach nicht bewusst werden Stereotype mit über Sprache geschaffen und gepflegt. Aber: Stereotype schränken unseren Gedanken-, Gefühls- und Handlungsspielraum ein, denn sie bestehen aus starren und groben klischeehaften Vereinfachungen. Die verschiedenen Medien, die Unterrichtssituation und das tägliche Miteinander bauen Stereotype auf und verstärken sie. Das hat zur Folge, dass wir und vor allem bereits Kinder in Entwicklung, Spielräumen und Lebensentwürfen eingegrenzt und gebremst werden, ohne dass wir das unbedingt merken. Wichtig ist daher, dass wir uns dessen bewusst werden, damit wir unseren Teil dazu beitragen können gegenzusteuern.

Dieser Artikel untersucht die Bedeutung der Medien bei der Vermittlung von Geschlechtsstereotypen. Dazu werden zunächst die Begriffe Geschlecht bzw. Gender und Stereotype bestimmt. Dann wird die Rolle der Sprache sowie die Gefahr, die von Klischees ausgeht, dargestellt. Es folgen die Ergebnisse zahlreicher Untersuchungen zur asymmetrischen Behandlung der Geschlechter in den verschiedenen Medien sowie in der Unterrichtssituation. Da bereits Fünfjährige über klassische Männer-

und Frauenbilder verfügen, schaut sich der Artikel abschließend eine der Quellen der Klischees, nämlich Bilderbücher, genauer an. Bilderbücher bedeuten einen ersten Einstieg in die Kultur mit all den Normen und Erwartungen, die das erfolgreiche soziale Miteinander gewährleisten. Und bereits hier zeigen sich in Bildern und Beschreibungen die traditionellen Rollenaufteilungen und die Dominanz sowie eine bessere Bewertung männlicher Figuren.

2. Gender und Inter-/Transkulturalität

Die meisten Geschlechtseigenschaften sind nicht angeboren, sondern anerzogen. Wir richten uns, bewusst oder unbewusst, nach den Erwartungen der anderen und verhalten uns geschlechtskonform, um im täglichen Leben nicht benachteiligt zu werden. Geschlecht in diesem Sinne gehorcht vielen Einflüssen und ist nicht fix, sondern variabel, ohne dass es immer von anderen, etwa sozialen Aspekten, getrennt werden könnte. Das Englische unterscheidet hier zwischen dem biologischen Geschlecht (*sex*) und dem sozialen (*gender*). Gender ist ein gesellschaftliches Konstrukt. Es wird gelernt, interpretiert und im tagtäglichen Miteinander immer wieder neu geschaffen (vgl. u.a. Eckert / Ginet 2013). Dabei ist es in jeder Kultur ganz bestimmten Klischees unterworfen, und entsprechend agieren Frauen und Männer in verschiedenen Gesellschaften unterschiedlich.

Wurde im Rahmen des geschlossenen Kulturverständnisses (vgl. u.a. Bolten 2007), welches vor allem durch die sog. Nationalstaatlichkeit (vgl. u.a. Yildirim-Krannig 2014) gekennzeichnet war, noch von stabilen soziokulturellen Konstruktionen ausgegangen, führten Globalisierung, Vernetzung, Individualisierung und Mobilität dazu, den klassischen homogenen Begriff von Kultur aufzugeben zugunsten von Heterogenität und Vielfalt und damit auch Dynamik (vgl. u.a. Rathje 2009,

Mae 2014, Saal 2014). In diesem Sinne müssen Geschlechterkulturen gerade im interkulturellen Miteinander als flexibel begriffen werden, was aktuell in der transkulturellen Genderforschung im Mittelpunkt steht (u.a. Mae / Saal 2014) und Raum für Abbau bzw. Meidung von Stereotypen zulässt. Hieran schließt sich die Forderung an, für die Möglichkeiten zu sensibilisieren, um zugunsten interkultureller Fairness auch die Genderstereotype aufzuweichen. Grundsätzlich besteht die Möglichkeit, kulturelle bzw. Genderdifferenzen zu de-konstruieren (vgl. auch Busch 2012).

3. Stereotype

Stereotype sind stark vereinfachte, generalisierende und gleichzeitig starre Meinungen über Gruppen. Geschlechterstereotype sagen uns, wie Männer und Frauen zu sein haben. Stereotype sind nicht grundsätzlich negativ. Sie können anfangs bei der Wahrnehmung und Orientierung helfen, wenn sie den Interpretationsspielraum einschränken, und bedeuten daher eine wichtige Ökonomisierungsstrategie im Umgang mit anderen. Was die Vorstellungen von typischen Männern und Frauen anbetrifft, decken sich die Stereotype, „kognitive Strukturen, die sozial geteiltes Wissen über die charakteristischen Merkmale von Frauen und Männern enthalten“ (Eckes 2010:178), aus den unterschiedlichsten Kulturen. Frauen sind passiv, ängstlich, selbstlos, gemeinschaftsorientiert, emotional, warm, expressiv, für die Kinder zuständig, verdienen wenig Geld. Männer sind aktiv, stark, aggressiv, unabhängig, kompetent und verdienen das Geld für die Familie. Eine andere Liste, die auf Studien zur Soziologie basiert, führt Taylor (2003) auf. Demnach sind typisch weibliche Züge „submissive, dependent, unintelligent, emotional, receptive, intuitive, weak, timid, content, passive, cooperative, sensitive, sex object, attractive due to physical appearance“, während für Männer gilt „dominant, independent,

intelligent, rational, assertive, analytical, strong, brave, ambitious, active, competitive, insensitive, sexually aggressive, attractive due to achievement“ (Macionis in Taylor 2003:304). Stereotype werden über Sprache, Interaktion, Handlungen, Verhaltensweisen und Bilder vermittelt. Sie sind auch beispielsweise in Kleidung und Frisur, in Gestik und Mimik oder in der Wahl von Spielzeug bei Kindern verankert (vgl. z.B. Murnen et al. 2016).

Stereotype dienen als Modelle für Erwachsene und Kinder, wobei das männliche Modell wesentlich besser ausfällt. Sie geben uns vor, wie wir uns zu verhalten haben. Obwohl die meisten Studien die Trägheit bereits etablierter Stereotype bemängeln, kam es aufgrund von sozialen Veränderungen doch zu einer leicht anderen Wahrnehmung von Frauen, allerdings nicht von Männern. Während heute sowohl in den USA als auch in Deutschland Frauen eher kompetent und dominant gesehen werden, bleiben Männerstereotype bestehen, was mit daran liegen mag, dass Frauen wichtigere Rollen in der Berufswelt übernehmen, Männer aber beim Haushalt nach wie vor sehr eingeschränkt mitwirken (Ebert / Steffens / Kroth 2014). Nach wie vor klafft jedoch eine große Lücke zwischen Stereotypen und Realität (Wilde / Diekmann 2005).

Bereits im Kindergarten verfügen wir über klare Rollenvorstellungen. Mitmenschen und Medien wirken zusammen, um Stereotype aufzubauen, zu pflegen und zu verstärken (Giele 1988, Eagly / Steffen 1984, Williams / Satterwhite / Best 1999, Eckes 2010). Zwar sind Stereotype nicht grundsätzlich schlecht, sie blenden jedoch Individuelles aus und zwingen uns unbewusst in Klischees, die zur Übernahme traditioneller Rollen führen. Abweichungen werden sozial geahndet. „So werden Frauen, die in traditionell von Männern dominierten Berufen Erfolg haben, als bedrohliche oder unfaire Konkurrentinnen wahrgenommen, die in ihre Schranken zu verweisen sind“ (Eckes

2010:183).

Durch die Pflege althergebrachter Stereotype bleiben traditionelle Machtstrukturen stabil.

4. Auswirkungen von Stereotypen

Stereotype beeinflussen uns in unseren Entscheidungen und in unserem Verhalten (del Río / Strasser 2013, dort auch weitere Literatur). Kinder fassen sie, vor allem, wenn sie regelmäßig mit ihnen konfrontiert werden, als Normvorgaben auf (Murnen et al. 2016). Mädchen bevorzugen sexualisierte Darstellungen, möglicherweise, um sich erwachsener zu fühlen. Die Zugabe Sexobjekt nehmen sie möglicherweise gar nicht wahr (Murnen et al. 2016). Im Zusammenhang mit Lehrbüchern führen Stereotype bei den Leserinnen zu Diskriminierung und geringem Selbstwertgefühl (Macaulay / Brice 1997). Berufe etwa, deren Stereotype nicht zu denen des Geschlechts passen, werden gemieden, mit ein Grund, warum so wenig Frauen Computerwissenschaften wählen (Cheryan et al. 2013).

„Denn Kinder nehmen Stereotype anders wahr als Erwachsene, sie können die Verallgemeinerungen und Verzerrungen noch nicht erkennen und binden die Stereotype aktiv in ihre Wirklichkeitskonstruktionen ein. Sie konstruieren Geschlecht anhand der Geschlechtsstereotype und Verhaltenstypisierungen. Kinder lernen dabei, dass es beim Geschlecht nur ein ‚entweder - oder‘ gibt und sie erfahren, was beim jeweiligen Geschlecht überwiegend als ‚normal‘ oder als ‚abweichend‘ bewertet wird. Diese frühen Botschaften über Geschlechtszugehörigkeiten und andere soziale Identitäten wie kulturelle oder ethnische Herkunft fördern oder behindern die Entfaltungsmöglichkeiten und frühe Bildungsprozesse von Kindern.“ (Focks 2016:17)

Jungen sind aktiv, durchsetzungsfähig, laut, wild und rücksichtslos, Mädchen sind einfühlsam, sozial kompetent, aber auch zickig, hinterlistig und passiv (ibid.: 18). Jungen identifizieren sich

mit männlichen Hauptdarstellern aufgrund ihrer Intelligenz, Mädchen mit weiblichen aufgrund ihrer Attraktivität – und damit aufgrund von Geschlechtskonformität (Murnen et al. 2016).

Verschiedene Experimente prüften, inwiefern sich Stereotype auf die Selbstwahrnehmung auswirken. Wenn negative Stereotype vor einem Experiment aktiviert werden, beeinflussen sie die Versuchsergebnisse der Gruppe, für die diese Stereotypen gelten, im Gegensatz zu einer neutralen Situation negativ. Wenn also vor Beginn eines Mathematiktests erwähnt wird, dass Frauen und Männer unterschiedlich abschneiden, liefern Frauen deutlich schlechtere Ergebnisse, als wenn solch ein Klischee vorher nicht thematisiert wurde. Das gleiche gilt für Afro-Amerikaner/innen, die mit dem Vorurteil leben, sie seien weniger intelligent als Weiße. Das wurde auch bei Kindern festgestellt (Focks 2016:20, Steele / Aronson 1995, Ambady et al. 2001, Josephs et al. 2003, Miller / Halpern 2014, vgl. auch Shapiro / Williams 2012, zu Mathematikstereotypen in Deutschland vgl. Steffens / Jelenec 2011). Die Vorstellung geschlechtsbedingter Mathematikfähigkeiten findet sich schon bei Fünffährigen (Ambady et al. 2001, del Río / Strasser 2013). Wem eingeredet wird, sie/er sei schlecht, ist es auch und traut sich immer weniger zu. Dabei sind Mädchen deutlich sensibler gegenüber Vorurteilen als Jungen. Dies wirkt sich entsprechend einengend auf die spätere Berufswahl aus.

In diesem Zusammenhang sei auch die Studie von Pacilli, Tomasetto und Cadinu (2016) aus Italien erwähnt. Sie zeigten, dass Werbung mit Mädchen als Sexualobjekt (kurze, enge Kleider, hochhackige Schuhe, Makeup, Schmuck, provokative Körperhaltung und Mimik) bei acht- bis zehnjährigen Mädchen zu schlechteren Mathematikleistungen führt, Jungen reagierten darauf nicht, allerdings auf Sexualisierung von Jungen (Betonung körperlicher Stärke, Dominanzverhalten, Kleidung wie Bomberjacke), die deutlich seltener und

harmloser war, aber wie auch die der Mädchen insgesamt zugenommen hat.

In Kinderbüchern etwa führt es zu höherem Selbstbewusstsein, wenn die Hauptcharaktere das gleiche Geschlecht haben wie die Leser/innen, weil die Kinder Vorbilder zur Nachahmung und Identifikation bekommen, ein wichtiger Grund, mehr Heldinnen zu produzieren (Ochman 1996). Kinder bevorzugen gleichgeschlechtliche Protagonist/innen. Aber Handlungen und Geschichten mit weiblichen Hauptfiguren sind bereits für Kinder weniger attraktiv, dies ist bei Jungen deutlicher als bei Mädchen. Zwar sind Mädchen weiblichen Akteuren gegenüber positiv eingestellt, männliche Handlungen und Rollen werden dennoch besser bewertet (Connor / Serbin 1978, Bleakley / Westerberg / Hopkins 1988, Ochman 1996, Lynch 2016).

Wie genau werden Stereotype transportiert? Das wesentliche Moment dabei ist die Sprache.

5. Sprache

Schon lange wird darüber diskutiert, ob die Sprache Auswirkungen auf Denken und Handeln haben kann. Hier steht im Mittelpunkt ein asymmetrisches grammatisches System wie im Deutschen und mögliche soziale Asymmetrien zwischen den Geschlechtern. Eine Studie mit 111 Ländern ergab, dass dort, wo Sprachen mit grammatischem Geschlecht (Genus, vgl. *der, die, das*) gesprochen werden (73 Länder mit z.B. Deutsch, tendenziell slawische, romanische, semitische Sprachen), es mehr Ungleichheit zwischen den Geschlechtern gibt im Vergleich zu denen mit anderen Systemen. Sprachen mit natürlicher Markierung wie Englisch, Dänisch oder Isländisch (12 Länder), deren Nomen in der Regel unmarkiert sind, die aber mithilfe von beispielsweise Pronomen dennoch Geschlechtszuweisungen vornehmen, zeigen noch etwas mehr Ausgewogenheit zwischen den Geschlechtern als genuslose (26 Länder

mit z.B. Finnisch, Türkisch, Bantu). Dabei wurden geographische, kulturelle, religiöse und politische Faktoren, etwa Fundamentalismus oder Rechtskonservatismus, einkalkuliert (Prewitt-Freilino / Caswell / Laakso 2012).

Das Deutsche hat das so genannte generische Maskulinum, eine maskuline Form, die sowohl Frauen als auch Männer meinen soll, vgl. *Lehrer sind mutig* für Frauen und Männer mit diesem Beruf. Da sich die entsprechende Interpretation nach Kontext und Interpretierwillen der Beteiligten richtet, ist die Verwendung einer maskulinen Form als generisch willkürlich zu sehen. Studien zur kognitiven Realität untersuchen, wie wir das generische Maskulinum faktisch verstehen. Viele Experimente zeigten immer wieder, dass die deutschsprachigen Testpersonen bei Formen mit generischem Maskulinum überwiegend an männliche Referenten denken (z.B. Irmen / Köhncke 1996, Braun et al. 1998, 2002, Klein 1988, 2004, Heise 2000, Stahlberg / Sczesny 2001). Es ist also keinesfalls als geschlechtsgerecht zu sehen, denn es führt eindeutig zu einem geringeren gedanklichen Einbezug von Frauen. Das generische Maskulinum macht Frauen unsichtbar und ist daher benachteiligend, wenn nicht gar diskriminierend. Seit den siebziger Jahren wird Gleichbehandlung von Frau und Mann auch auf sprachlicher Ebene gefordert und das Unsichtbarmachen der Frauen in der Sprache abgelehnt. Daher sind gleichberechtigte Formen zu verwenden, beispielsweise Beidnennung (*Studentinnen und Studenten, Lehrer und Lehrerinnen*), Beidnennung mit Schrägstrich (*die Studenten/Studentinnen, die Lehrer/Lehrerinnen*), geschlechtsneutrale Personenbezeichnungen (*Studierende, Lehrende/Lehrkraft*) oder das Binnen-I (*StudentInnen, LehrerInnen*).

Auch das französische generische Maskulinum aktiviert sowohl bei Kindern wie auch bei Erwachsenen wesentlich mehr männliche Referenten und ist weit davon entfernt, neutral zu sein

(Brauer / Landry 2008). Im Englischen übernehmen Pronomen diese Rolle. *He* wird bereits bei Kindern wörtlich interpretiert (Conkright / Flannagan / Dykes 2000, vgl. auch Schau / Scott 1984), Frauen fühlen sich ausgegrenzt, nicht dazugehörig und abgelehnt (Stout / Dasgupta 2011, vgl. zu verschiedenen Formulierungen auch Gaucher / Friesen / Kay 2011). Das Abwechseln zwischen männlichen und weiblichen Pronomen führt hier zu etwas ausgewogeneren Verhältnissen (u.a. Madson / Hessling 1999). Berufs- und Rollenbezeichnungen sind weitgehend morphologisch neutral. Dann entscheiden die Stereotype über die mentale Repräsentation des Geschlechts. So sind *nurse, beautician, birth attendant* Frauen, *spies, golfers* und *butchers* Männer (Oakhill / Garnham / Reynolds 2005).

„Silveira (1980) asserted a People = Male Hypothesis, claiming that even gender-neutral terms such as *he or she* and *person* are male-biased, in that a male is thought of as a more typical person than is a female. Put another way, there is a tendency to assume a person is male unless there is a specific information to the contrary.” (Lamdin et al. 2003:471)

Entsprechend werden auch Stofftiere bzw. Tiere in Bilderbüchern sowohl von Kindern als auch Erwachsenen als männlich interpretiert (Lamdin et al. 2003, Lynch 2016).

Die norwegische Sprache befindet sich in einer etwas anderen Situation. In den 70er Jahren wurden weibliche Formen zugunsten des generischen Maskulinums abgeschafft, die grammatischen Informationen wiegen schwerer als Stereotype bei der mentalen Repräsentation des Geschlechts einer Person, auch hier sind angeblich neutrale Formen nicht neutral (Gabriel / Gygax 2008, vgl. außerdem Gygax et al. 2009, Vervecken / Hannover / Wolter 2013). Im Deutschen kommen im Übrigen ebenfalls Stereotype als Faktor ins Spiel. Wie bei den englischsprachigen Versuchspersonen werden Astronauten, Piloten, Informatiker oder Kickboxer automatisch als männlich begriffen,

Babysitter, Kassierer, Geburtshelfer oder Kosmetiker als weiblich (Irmen / Holt / Weisbrod 2010).

Solche Automatismen lassen sich durch konsequente Beidnennungen abbauen.

Tests mit Zeitungstexten mit nur generisch maskulinen Formulierungen bzw. zwei verschiedenen Mischungen aus Beidnennungen und neutralen Varianten ergaben wieder, dass das generische Maskulinum zu einem signifikant geringeren Frauenanteil in der Vorstellung der Versuchspersonen führte. In den letzten beiden Fällen wurden Frauen systematisch stärker als Beteiligte wahrgenommen, ohne dass jedoch die Lesbarkeit sehr litt (Blake / Klimmt 2010: 296ff.)

Kinder im Alter zwischen sechs und zwölf Jahren mit deutscher und niederländischer Muttersprache verbinden mit Berufsbezeichnungen, die als Paarform formuliert sind, mehr weibliche Referenten als beim generischen Maskulinum (Vervecken / Hannover / Wolter 2013). Die Formulierungsvarianten haben auch Einfluss darauf, wie gut die Erfolgchancen der Geschlechter eingeschätzt werden. Bei Paarformen werden Frauen in typischen Männerberufen erfolgreicher gesehen als bei der Variante mit dem generischen Maskulinum. Schließlich messen Mädchen typischen Männerberufen größere Bedeutung bei, wenn sie als Paarform präsentiert und wenn sie in Verbindung mit erfolgreichen Frauen gebracht werden. In dem Moment, in dem ein Beruf in der Paarform erwähnt wurde, interessierten sich die Mädchen stärker dafür, während das auf Jungen keinen Einfluss hatte, „stereotypically male occupations seem to appear more suited for girls once they are described by reference to both male and female job holders“ (Vervecken / Hannover / Wolter 2013:217). Kinder scheinen nach Hinweisen auf das Geschlecht zu suchen, um sich in ihrer Welt besser zurechtfinden zu können. Damit leistet der Gebrauch des generischen Maskulinums der Konsolidierung von Geschlechtsstereotypen, zumindest

wie hier an den Berufsbezeichnungen exemplifiziert, Vorschub und verhindert eine freie Berufswahl (Vervecken / Hannover / Wolter 2013, vgl. auch Bem / Bem 1973; weiter auch Born / Taris 2010).

Deswegen gibt es auch einen ernstzunehmenden Grund, auf solche Formulierungen, vor allem im Unterricht, aber auch in anderen erzieherisch einsetzbaren Medien, zu achten: Kinder interpretieren das generische Maskulinum nicht neutral, sondern nutzen es, die Welt in männlich und weiblich passende Möglichkeiten einzuteilen. Da die Sprache unser Denken und unsere Wahrnehmung beeinflussen kann, können wir mithilfe der Sprache kognitive Diskriminierung und Unsichtbarmachen verhindern.

6. Die Verortung der Stereotype

6.1. Unterricht und Schulbuch

Neben diesen grammatischen Aspekten mit explizitem Benennen oder dem Verzicht darauf und dem mehr oder weniger Sichtbarmachen der Geschlechter sorgen Stereotype in Texten und im sozialen Miteinander zu Disbalancen. Stereotype werden in Interaktionen und in Texten des Alltags, seien es Zeitung, Werbung, Grammatiken und Schulbücher, aufgebaut und verstärkt. Der Einfluss der Sprache auf die geschlechtsspezifischen Rollen beruht nicht allein auf sprachlicher Ungleichbehandlung, sondern auch auf dem Einüben und Pflegen von Klischees.

Im Unterricht gibt es klare Asymmetrien. Schülerinnen werden weniger beachtet. Schüler (m.) nehmen aktiver am Unterricht teil. Teilweise scheint die erhöhte Aufmerksamkeit, die Lehrende den Schülern (m.) zukommen lassen, auch darauf zurückzuführen zu sein, dass sich diese mehr melden. Möglicherweise sind Mädchen von sich aus zurückhaltender und werden

darin von den Lehrenden noch bestärkt, während die Jungen nicht wenig Aufmerksamkeit bzw. Interaktion über Disziplinierungsmaßnahmen erhalten, da sie weitgehend für Störungen des Unterrichts verantwortlich sind (u.a. Holden 1993, Altermatt / Perry 1998, Duffy / Warren / Walsh 2002, Kaiser 2006). Auch im Erwachsenenunterricht werden weibliche Lernende weniger oft aufgerufen, sie dürfen weniger ausgiebig antworten, werden öfter unterbrochen und reden insgesamt weniger. Darüber hinaus bevorzugen die Kursleiterinnen Männer eindeutig gegenüber Frauen, sind aber zu 95 % der Meinung, keine Unterschiede zu machen. Auch den Teilnehmenden fallen keine Unterschiede auf, nicht in den Lehrwerken und auch nicht im Sprachgebrauch der Kursleitung. Als kritisch erweist sich die Beobachtung, dass die Kursleiter in allen Kursen sexistische, frauenfeindliche Witze machten, dass aber die Teilnehmenden in den Fragebögen die Frage, ob es sexistische Witze gegeben habe, alle verneinten (Hetzl 1999a, b, c). Die Einschätzungen der Teilnehmenden weichen deutlich von der beobachteten Realität ab, und es mangelt an Problembewusstsein. Mädchen erhalten weniger Aufmerksamkeit und haben weniger Interaktion mit den Lehrkräften. Sie werden weniger aufgerufen, stören weniger und werden mehr unterbrochen (Plaimauer 2008:54f.). Noch immer machen Lehrkräfte Gender (Budde 2006) (mit).

Untersuchungen von Schulbüchern zeigen, dass Frauen und Männer bzw. Mädchen und Jungen viel zu stark in traditionellen Rollen und Verhaltensweisen gezeigt werden wie bei folgendem Beispiel: „Die jüngere Tochter ist ein *Ausbund* von Anmut und Ge-scheitheit, um *den* sich die tanzenden Herren förmlich reißen, wenn *er* in der Gesellschaft erscheint“, mit diesem Satz zeigte Wustmann 1918 die Übereinstimmung zwischen Pronomen (*den*, *er*) und Bezugswort (*Ausbund*). In der Auflage von 1966 heißt es aber: „Die jüngere Tochter ist ein wahrer *Ausbund*

an Häßlichkeit, *der* bei den Herren keine wärmeren Gefühle erwecken kann, wenn *er* in der Gesellschaft erscheint“ (Doleschal 2002:58). In Beispielssätze in Lehrwerken werden noch heute Ideologien und Stereotypisierungen des Geschlechts geschaffen und gestärkt, vgl. aus einer Studie mit englischsprachigen Syntaxbüchern der 60er und 90er „Harry watches the fights and his wife the soap opera“ (Macaulay / Brice 1997:807), „Margie wears clothes which are attractive to men. Sally is pretty enough to show Bob a picture of her“ (ibd.:814), oder sie zeigen einseitig Gewalt, vgl. „The man is hitting the woman with a stick. The man hits the woman, causing her to fall“ (ibd.:812), „John forced Mary to be kissed by Bill“ (ibd.:814). Gleichzeitig machen Frequenzanalysen weitere Asymmetrien sichtbar. Von allen Subjekten waren in der erwähnten Studie 49% männlich, 8% weiblich, bei den indirekten Objekten waren 43% weiblich, 27% männlich. Wenn männliche Parts erschienen, dann in 84% aller Fälle als Subjekt. Während der 25 Jahre blieben Asymmetrien und Stereotype nahezu unverändert. Nur neuere Bücher, die von Frauen verfasst wurden, bildeten eine Ausnahme (ibd.:805). Frauen spielen in der Welt der Beispielssätze kaum eine Rolle, höchstens als Objekte (ibd.:815f.). Dabei sind Mathematikbücher geschlechterungerechter als Deutschbücher (Deutschland; Moser, Hannover und Becker 2013).

Die Analyse von vier psychologischen Fachzeitschriften in den USA von 1965 bis 2004, für die das generische maskuline Pronomen seit 1977 verboten war, ergaben nichtsdestotrotz Asymmetrien bei der Analyse von Bildern, Graphiken und Tabellen sowie Texten. Männer wurden in dreiviertel der Fälle zuerst genannt bzw. oberhalb von Frauen platziert und dienten als Norm in Phrasen wie *mehr* oder *weniger als Männer*, außer im Zusammenhang mit Elternschaft, da hier Mütter die Norm sind.

Die Darstellung der Frauen in Schulbüchern war lange Zeit tendenziell klischeehaft und reduzierte ihre Aktivität auf den Haushalt (Jones 1997). Verschiedene Untersuchungen ergaben, dass Männer in allen Bereichen und auf allen Textebenen dominieren, die Darstellungen sind einseitig, diskriminierend und zeigen ein verzerrtes Bild der Wirklichkeit (Kernegger / Ortner 1987, Fichera 1990, 1994, Rath 1994, Gröbner 1999, Pointner 2008).

In späteren Jahren kam es zu Fortschritten bei den Berufsbildern, die ein breiteres Angebot für Frauen bieten. Langsam wurden auch mehr Frauen in Texten und Bildern gezeigt. Beruf und Haushalt blieben jedoch wie gehabt und entsprachen den bekannten Klischees. Die Darstellungen sind immer noch nicht gendergerecht und pflegen traditionelle Rollen und Verhaltensmuster (Hunze 2003, Freudenberg-Findeisen 2004, Finsterwald 2008, Moghadam 2010). Es gibt nach wie vor mehr männliche Protagonisten, mehr für Jungen zugeschnittene Themen und Stereotype im Alltag und Beruf. Frauen und Mädchen erleben sich als zweitrangig (Majjala 2009, Kansteiner 2015). Aktuelle Lehrwerke versuchen, gleichviele Frauen und Männer zu benennen. Feminableitungen bzw. Beidnennungen kommen in den meisten Vokabellisten vor, jedoch unsystematisch und nicht durchgängig. Männerberufe dominieren vor allem in den besser bezahlten Kategorien. Rang, Verdienst, Rollenverteilung und Interessen (Fußball vs. Shoppen) orientieren sich noch immer stark an Klischees (Elsen, im Druck).

6.2. Verschiedene Medien

Welche Rolle kommt den Medien wie Fernsehen und Zeitung im Sozialisierungsprozess zu? Medien spiegeln die Realität verzerrt wider und kontrollieren sie. Sie verstärken Ideale und vermitteln ein falsches Bild unseres Lebens (Wood 1994).

“The media present a distorted version of cultural life in our country [i.e. USA]. According to media portrayals: White males make up two-thirds of the population. The women are less in number; perhaps because fewer than 10% live beyond 35. Those who do, like their younger and male counterparts, are nearly all white and heterosexual. In addition to being young, the majority of women are beautiful, very thin, passive, and primarily concerned with relationships and getting rings out of collars and commodos. There are a few bad, bitchy women, and they are not so pretty, not subordinate, and not so caring as the good woman. Most of the bad ones work outside of the home, which is probably why they are hardened and undesirable. The more powerful, ambitious men occupy themselves with important business deals, exciting adventures, and rescuing dependent females, whom they often then assault sexually.” (Wood 1994:232)

Die US-Amerikaner/innen sehen durchschnittlich fast 33 Stunden in der Woche Fernsehen (Parrott / Parrott 2015), laut Kahlenberg / Hein (2010:831) 151 Stunden im Monat. Sie sehen rund 600.000 Fernsehwerbungen in den ersten zwanzig Lebensjahren. Damit werden sie von Anfang an auf ihre Rolle als Konsument/innen vorbereitet (ibid.).

Besonders Kinder reagieren sehr sensibel auf Rollenvorgaben. Die Medien wirken prägend bei der Sozialisation und bedeuten einen ernst zu nehmenden Faktor bei der Vermittlung von Klischees, vor allem, weil oft genug nicht zwischen gespieltem und wirklichem Leben getrennt wird. Fernsehen und Werbung nehmen starken Einfluss auf unsere Vorstellungen von genderadäquatem Agieren. Kinder lernen Geschlechterrollen aus dem Fernsehen und ahmen sie nach. Da vor allem die Werbung zahllose Hinweise auf „korrekte“ Verhaltensweise liefert, wundert es nicht, dass es zu Korrelationen zwischen den Rollen in den Medien und dem Selbstbild, vor allem bezogen auf Geschlechtsunterschiede, kommt. Cheryan, Plaut, Handron und Hudson (2013) stellten den Einfluss durch Stereotype in Zeitungen fest. Thompson

/ Zerbinos (1997) konnten zeigen, dass Vier- bis Neunjährige stereotype Darstellungen männlicher und weiblicher Zeichentricksfiguren erkennen. Sie erhielten außerdem Korrelationen zwischen eher stereotyper Wahrnehmung und traditionellen (Berufs) Rollenerwartungen. Wiederholt wurde auch sichtbar, dass ein erhöhter Fernsehkonsum mit verstärkten stereotypen Ansichten bzw. Spielverhalten bei Kindern und Jugendlichen korreliert (u.a., Allan / Coltrane 1996:187f., Coyne et al. 2014). Andere Autor/innen wiesen nach, dass bei Kindern, die ohne Fernsehen aufwuchsen, deutlich weniger Geschlechtsstereotype zu finden waren (Wood 1994:249). Erwachsene und Kinder, die Werbung mit gegenläufiger Rollenverteilung bzw. Spielzeugpräferenz sehen, haben weniger stereotypische Rollenauffassungen. Kurz, vor allem Werbung vermittelt Kindern geschlechtsadäquate Verhaltensmuster (Allan / Coltrane 1996:187, Pike / Jennings 2005). Fernsehen formt die kulturellen Ideale von Mann und Frau, das Selbstbild, erwartete Verhaltensweisen und Aussehen, und wirkt sich auf kognitive, bildliche wie sprachliche Muster aus, die diese Vorgaben weiter tradieren (Allan / Coltrane 1996).

Welche Stereotype finden wir in den Medien? Stereotype sind in der Werbung besonders stark ausgeprägt (Allan / Coltrane 1996). In den Werbeanzeigen der 50er bis 80er Jahre kommen wesentlich mehr Männer als Frauen vor, die Frauen sind eher passiv, emotional und abhängig von den Männern, diese wiederum sind stark, unemotional, erfolgreich und treffen eigenen Entscheidungen, wobei in den 80er Jahren Frauen etwas häufiger und aktiver erscheinen, während sich das Männerbild nicht gewandelt hat. Die *Voice-over*-Stimmen bleiben überwiegend männlich. Eine neuere vergleichende Studie mit 2.608 Fernsehwerbungen aus sieben Ländern (u.a. Brasilien, Deutschland, USA, China) ermittelt zwar kulturelle und produktbezogene Einflüsse auf Geschlechtsasymmetrien,

aber immer noch überwiegen insgesamt Männer, und die Darstellung der Frauen bleibt stereotyp, vor allem in Deutschland (Paek / Nelson / Vilela 2011, vgl. auch Matthes / Prieler / Adam 2016). In einer weiteren großen Studie mit 3.212 Printwerbungen aus Zeitungen von 1950 bis 2000, dieses Mal nur USA, zeigt einen deutlichen Rückgang bei den Frauenklischees im öffentlichen Leben. Sie sind nicht mehr hauptsächlich zu Hause tätig, sie üben auch wichtigere Funktionen aus und treffen ernste Entscheidungen. Der weibliche Körper wird allerdings immer noch wesentlich häufiger dargestellt als der männliche. Außerdem sind Frauen immer noch abhängig und benötigen Schutz durch die Männer. Sexuell suggestive Posen sind häufiger geworden, bei Frauen stärker als bei Männern (Mager / Helgeson 2011). Auch in anderen Medien nahmen Merkmale, die Frauen sexualisieren, wie kurze, enge Röcke oder Stilettos, zu, die der Männer ebenfalls, nur ungleich schwächer (Graff / Murnen / Krause 2013, vgl. auch Pacilli / Tomasetto / Cadinu 2016, Murnen et al. 2016). In der Spielzeugwerbung (USA 2004) sind Geschlechtsstereotype allgegenwärtig trotz deutlicher Versuche, Mädchen und Jungen in einem ausgewogeneren Verhältnis und im kooperativen Miteinander darzustellen (Kahlenberg / Hein 2010).

Die amerikanischen Fernsehprogramme von 1967 bis 1998 zeigen zwar eine leichte Steigung bei der Präsenz weiblicher Rollen und dem Respekt ihnen gegenüber, gleichzeitig sind sie etwas weniger stereotyp, die Rollenverteilung ist jedoch immer noch traditionell. In der Fernsehwelt gibt es wenige Frauen, sie sind jung und kümmern sich um Haushalt und Kinder. Auffällig ist, dass in den 80er und 90er Jahren mehr Frauen zu Hause dargestellt werden. Insgesamt sind die Rollenbilder während der besten Sendezeit ziemlich stabil geblieben (Signorielli / Bacue 1999). Männer sind Täter, Frauen sind Opfer (Parrott / Parrott 2015). Sogar Superheldinnen sind emotionaler und

oberflächlicher als Superhelden, die im Übrigen doppelt so häufig vorkommen, und natürlich attraktiv, allerdings nicht passiv (Baker / Raney 2007). In den Fernsehprogrammen (USA) für 8- bis 12-Jährige aus dem Jahr 2011 kommen Mädchen in den für Mädchen produzierten Programmen gleich häufig wie Jungen vor, sind aber hauptsächlich um ihr Aussehen bemüht. In den Programmen für Jungen gibt es zu wenige Mädchen, auch hier geht es bei ihnen stark um das Aussehen, aber auch die Jungen werden sehr stereotyp dargestellt. Allerdings gibt es bei ihnen auch weniger attraktive Typen. Insgesamt erscheinen wesentlich mehr Jungen. Mädchen können mittlerweile alles tun, müssen aber gut aussehen (Gerding / Signorielli 2014). Die Autorinnen schließen, dass auch heute noch die Heranwachsenden ein zu eingeschränktes Bild der Realität erhalten. Das ist besonders gefährlich, bilden sie doch die Gruppe der intensivsten Fernsehnutzer/innen, während sie sich gleichzeitig in einer entwicklungsmäßig sensiblen Phase befinden und für Informationen stark empfänglich sind, was Sozialverhalten und Identitätsfindung anbetrifft.

Ein anderes Medium sind Zeitungen. Johnson / Ensslin (2007) überprüften 94 Texte der beiden britischen Zeitungen *The Times* und *Guardian* von 2004/5 anhand des Themenbereichs Sprache nach Asymmetrien. Sie fanden u.a. allein 75 mal *his language* gegenüber 21 mal *her language* (Johnson / Ensslin 2007: 234). Die Sprache der Männer wurde weitestgehend positiv dargestellt, vgl. „His language is dense, resonant and beautiful [sic] turned“¹ (Times) (Johnson / Ensslin 2007:235), „The beauty of his language and originality of his thought“ (ibd.:235f.). Tabubrüche wurden verharmlost, vgl. „Here's old Ken - he's been crass, he's been insensitive and thuggish and brutal in his language, but actually if you read what he said, although it was extraordinary and rude, I don't think he was actually anti-Semitic“ (ibd.:241). Weibliches Sprechen kam deutlich sel-

tener vor, nur ein einziges Mal werteten die Autorinnen eine Aussage als Lob, vgl. „Her language combines a rough and tumble physicality with a kind of magical illusion“ (Times, ibd.:236), das allerdings aus unserer Sicht nicht ganz so wohlwollend ausfällt wie bei den Männern. Ein ähnliches Ergebnis erhielten Sendén, Silkström und Lindholm (2015). Sie analysierten 400.00 Reuters-Nachrichten nach der Häufigkeit und dem inhaltlichen Zusammenhang (z.B. *bad, problem* vs. *good, excellent*) von *he* und *she* per Computer. Das männliche Personalpronomen kam neunmal häufiger vor als das weibliche, die Kontexte waren bei *she* negativer.

Eine relativ neue Quelle für Stereotype bilden Computerspiele (vgl. auch Murnen et al. 2016). Sheldon (2004) fand in der Erziehungssoftware für Vorschulkinder mehr männliche Charaktere in den Hauptrollen, die Nebenrollen waren zahlenmäßig ausgeglichen, aber sie waren stereotyp dargestellt. Die weiblichen Charaktere zeigten auch gentypische Verhaltensweisen, äußerlich aber waren sie klassisch weiblich, was Kleidung, Frisur und Schmuck anbetrifft. Vor allem die wenigen Protagonistinnen hindern Mädchen daran, sich mit Computern zu beschäftigen, weil ihnen die männlichen Rollen wenig Identifikationsspielraum bieten. Möglicherweise sind die impliziten Vorgaben, immer stereotyp feminin auszusehen, mit verantwortlich für Essstörungen, Depressionen und geringes Selbstbewusstsein (Sheldon 2004:440).

Klischeebildend sind aber nicht nur asymmetrische Häufigkeiten und Vorgaben zu geschlechtsadäquatem Handeln und Aussehen, sondern wesentlich subtiler auch verschiedene sprachliche Strategien, z.B. die einseitige Verwendung von Metaphern. In den Werbeanzeigen der Jahre 2004 bis 2007 beispielsweise werden Kosmetik und andere verschönernde Produkte als Waffen angepriesen, die gegen den nicht optimalen weiblichen Körper einzusetzen sind im Krieg gegen den

Gegner, der das Schönheitsideal gefährdet. Die Feinde sind Alter, Natur, eigentlich alle mehr oder weniger natürlichen Prozesse, die die weibliche Schönheit bedrohen. Zahllose Sätze wie „When your skin is low on energy, it cannot activate the resources needed to maintain its defenses“ (Biotherm) (Lazar 2009:214), „To fight the signs of time from appearing on her face, Estetica“ (Lazar 2009:2015), „Combat thinning hair effectively with Svenson's hair loss solutions“ (Svenson) (Lazar 2009:219), „Powered by a 3-pronged system, this procedure attacks stubborn fat and cellulite“ (Marie France Bodyline) (Lazar 2009:220) erschaffen diese Kriegsschauplätze in einer immerwährenden Werbe„realität“ um den idealen, jungen Körper. Da er de facto stets unvollkommen ist, muss alles getan werden, um der Perfektion näher zu kommen. Dieser eigentlich männliche Blick wird über die Werbung und die ständigen kleinen und großen Bilder zum Blick der Frau. „Women's bodies in the present day, therefore, continue to be subjected to the patriarchal gaze, albeit in resignified post-feminist terms of critical self-scrutiny and what women themselves want and can accomplish“ (Lazar 2009:226). Für all die, die das Schönheitsideal nicht erreichen, hat das grundlegende Folgen für das weibliche Selbstverständnis und das Selbstbewusstsein – nur die Frau ist eine richtige Frau, die diesen äußerlichen Idealen entspricht.

Clark (1992) wollte wissen, wie am Beispiel der britischen Boulevardzeitung *Sun* aus den Jahren 1986/87 Gewalt gegen Frauen dargestellt wird. Sie ermittelte 35 Fälle von Gewalt, zumeist Überfälle, Mord oder Vergewaltigungen. Zum einen zeigte es sich, dass mithilfe diverser Strategien vermieden wurde, einen männlichen Angreifer zu nennen wie Passivkonstruktionen, vgl. „GIRL 7 MURDERED WHILE MUM DRANK AT THE PUB“ (Clark 1992:213). Oder die Straftat wurde komplett ausgeblendet wie bei „SHARON'S DEADLY SILENCE“

(ibd.:214). In der Kopfzeile kommen weder Täter noch Opfer vor, sondern die Freundin des Täters. Zum anderen wurde die Opfer oft mit nicht neutralen Namen bezeichnet wie *Lolita*, *Blondine*, *blonde Geschiedene* oder *Prostituierte* statt *Opfer*, *Frau* oder dem Namen, um anzudeuten, dass es sich nicht um respektable Bürgerinnen handelt, denn es werden eher nicht respektierte Frauen umgebracht, denen entsprechend eine Teilschuld zukommt. Auf diese Weise kommt es zur Verharmlosung der Tat, der Täter trägt die Schuld nicht allein. Auch im gerade erwähnten Beispiel des ermordeten siebenjährigen Mädchens wird angedeutet, dass es nicht zum Mord gekommen wäre, wenn die Mutter nicht im Pub gewesen wäre, sondern zu Hause, unausgesprochen bleibt, dass eine gute Mutter nicht trinken geht. In einigen Fällen sind gar die Täter zu bedauern, sie hatten gute Gründe für ihre Handlungen wie im Falle des Mannes, dessen Frau nicht mit ihm schlafen wollte und dies nun zur Entschuldigung für den Mord wird, vgl. „SEX-STARVED SQUADDIE STRANGLED BLONDE, 16, Love ban by teenage wife“ (ibd.:218). Das Diminutiv *-ie* trägt weiter zur Verharmlosung bei. Ein anderes Beispiel ist „PSYCHO SAW MUM RAPED boyhood horror ‚scared M4 sex fiend for life“ (ibd.:216). Davon abgesehen, dass der Vergewaltiger, der Vater, nicht erwähnt wird, wird aufgrund der Kindheitserfahrungen so der Täter selbst zum Opfer. Beides gilt auch für „HUBBY KICKED NO-SEX WIFE OUT OF BED“ (ibd.:218).

Auf sprachlicher Ebene verschiebt sich die Schuld weg von den Tätern, sie werden sympathischer dargestellt, harmloser, häufig leidend (*tormented husband* ‚gequälter Ehemann‘, *spurned husband* ‚verschmähter Ehemann‘, *debt-ridden* ‚von Schulden geplagt‘, ibd.:219f.). Die Zeitung manipuliert die Schuldzuweisungen mit dem Ergebnis, dass Gewalttaten weniger gravierend erscheinen.

6.3. Bilderbücher

„Oh, please help me, Johnny!“ cried Susie.
 „We’re up so high! I’m afraid I’m going to fall“
 (Johnny and Susie in Hamilton et al. 2006:757)

6.3.1 Überblick

Bereits im Alter von fünf Jahren haben sich relativ starre Stereotype ausgebildet (Turner-Bowker 1996:462, Hamilton et al. 2006:758, Uttley / Roberts 2011:114, del Río / Strasser 2013). Sie verstärken sich im Laufe der Schulzeit (del Río / Strasser 2013). Kinder lernen früh, die in den Medien porträtierten Rollenmodelle nachzuahmen und zu verinnerlichen, und hierher gehören auch Bilderbücher (Purcell / Stewart 1990, vgl. auch Taylor 2003, Tsao 2008, McCabe et al. 2011). Sie sind ein wichtiger Indikator für soziale Normen und liefern die nötigen Anhaltspunkte für das erwartete Verhalten (Uttley / Roberts 2011). Sie tradieren grundlegende kulturelle Werte und Mythen und bedeuten ein wirksames Instrument, um sie Kindern zu vermitteln (Weitzman et al. 1972). Im Gegensatz zum Fernsehen lösen sie aktive bzw. interaktive Lernprozesse aus (Turner-Bowker 1996:476f.) und werden vor allem auch immer wieder betrachtet und vorgelesen (Matthiae 1986:8, Jürgens / Jäger 2010:1057). Die Untersuchung von Keuneke (2000) zur Rolle von Bilderbüchern bei der Geschlechterkonstruktion misst ihnen unterstützenden Stellenwert im Vergleich zur Umwelt und damit der tatsächlich gelebten Sozialisation zu. Trotzdem konnten viel Studien den Einfluss von Kinderbüchern auf die Stereotypenbildung nachweisen (u.a., Trepanier-Street / Romatowski). In Ashtons (1983) Studie zeigen diejenigen Kinder, denen Bilderbücher mit Stereotypen vorgelesen wurden, deutlich stereotypes Spielverhalten im Vergleich zur Gruppe mit Büchern ohne Stereotype. Kinder lernen durch die Medien. Das ist nicht nur intuitiv plausibel, sondern wurde auch wiederholt wissenschaftlich belegt. Sexismus

z.B. in Büchern führt zu verstärkter Stereotypausbildung². Je mehr und je länger sie Texten oder anderen Quellen mit Geschlechtssvorurteilen ausgesetzt sind, desto stärker entwickeln sie solche Ansichten selbst. Die klischeehaften Rollenbeschreibungen tragen zur Konsolidierung von Ungleichberechtigung bei (Schau / Scott 1984, Paterson / Lach 1990, Tognoli / Pullen / Lieber 1994, Trepanier-Street / Romatowski 1999, Hamilton et al. 2006, vgl. auch Ochman 1996).

Die Aspekte, anhand derer Geschlechtsasymmetrien geprüft werden, sind auch in Kinderbüchern quantitativ und qualitativ ausgerichtet: Wie viele Frauen/Männer bzw. Jungen/Mädchen übernehmen eine Hauptrolle, eine Nebenrolle bzw. werden insgesamt erwähnt? Wie ist die Verteilung in den Titeln? Wie ist die Verteilung auf den Bildern? Welche und wie viele Berufe, verbunden mit wie viel Prestige und Verdienst, üben die Erwachsenen aus, wer ist zu Hause und kümmert sich um die Kinder, putzt und kocht? Wie und mit welchen Adjektiven werden die Charaktere beschrieben, ihr Aussehen, ihre Fähigkeiten und Handlungen? Wie sieht die Freizeitgestaltung aus? Werden die stereotypen Rollen positiv bewertet oder gar idealisiert? Einige Arbeiten untersuchen auch, ob das Geschlecht der Autorinnen eine Rolle spielt.

Frühe Studien in den Vereinigten Staaten zeigen deutlich mehr männliche Charaktere in Bild und Text. Die wenigen Frauen werden stereotyp, das heißt traditionell, passiv, uninteressant, emotional, abhängig, zu Hause und nur am Rande agierend dargestellt. Frauen kümmern sich um den Haushalt, Männer verdienen das Geld (Weitzman et al. 1972, Literaturübersicht beispielsweise in Turner-Bowker 1996, Hamilton et al. 2006, Crisp / Hiller 2011). Zum Ende der 70er Jahre hin haben sich die reinen Zahlen etwas zugunsten der Frauen verschoben (Kolbe / LaVoie 1981). Ende der 80er gibt es wieder etwas mehr Frauen, die mit mehr und

verschiedenartigen Aktivitäten dargestellt werden, Männer herrschen aber insgesamt zahlenmäßig vor und üben auch mehr Berufe aus (136 gegenüber 80 bei Frauen). Mädchen übernehmen hin und wieder aktive Rollen, müssen aber immer noch gerettet werden (Purcell / Stewart 1990, vgl. auch Allen / Allen / Sigler 1993, Kortenhaus / Demarest 1993, Paterson / Lach 1990). In den Kinderbüchern von 1984 bis 1994 der Studie von Turner-Bowker (1996) sind die typischen Adjektive für die Beschreibung von weiblichen Charakteren *beautiful, frightened, worthy, sweet, weak* und *scared*, die der Männer *big, horrible, fierce, great, terrible, furious, brave* und *proud* (Turner-Bowker 1996:475). Auch hier spiegeln sich stereotype Vorstellung wider, aber Frauen werden positiver dargestellt als in den Stichproben der früheren Jahrgänge. In einer Studie mit Bilderbüchern von 1938 bis 2011 überwiegen in Bild und Text männliche Charaktere (Crisp / Hiller 2011). Eine weitere groß angelegte Studie mit 5.618 Kinderbüchern des zwanzigsten Jahrhunderts ermittelte Schwankungen. So waren die Darstellungen zwischen 1930 und 1960 am unausgeglichensten, aber Unterschiede bleiben bis heute bestehen. Das Geschlecht der Autor/innen hat kaum Einfluss auf die Ergebnisse (Turner-Bowker 1996: 476, Hamilton et al. 2006).

„The disproportionate numbers of males in central roles may encourage children to accept the invisibility of women and girls and to believe they are less important than men and boys, thereby reinforcing the gender system.“ (McCa-be et al. 2011: 199)

Auch Anfang unseres Jahrtausends sind die Verhältnisse gleichbleibend ungünstig für Frauen insofern, als Männer häufiger auftreten, eher außer Haus und berufstätig sind, während Frauen zu Hause agieren und sich um die Kinder kümmern. Jungen- und Männerrollen sind immer noch attraktiver gestaltet als die der Mädchen und Frauen (Hamilton et al. 2006). Die einzig unfaire Rolle erhalten die Männer als Väter,

hier sind sie deutlich unterrepräsentiert und werden nicht sehr effektiv und wenig liebenswert gezeigt (Anderson / Hamilton 2005). Kinderbücher für das Grundschulalter zeichnen Frauenpersönlichkeiten, häusliche Aktivitäten und Freizeitverhalten ebenfalls stereotyp, obwohl auch einige „nonsexist“-Bücher weibliche Charaktere mit eher typisch männlichen Eigenschaften schildern (Diekman / Murnen 2004).

Trotz tendenzieller Verbesserungen ist die Darstellung der Geschlechter un- ausgeglichen zugunsten männlicher Figuren. Sogar in Schweden, Heimat von Pippi Langstrumpf und eines der zehn gendergerechtesten Länder weltweit, dominieren männliche Figuren in den Bilderbüchern. Lynch (2016) analysierte die vorgelesenen Geschichten in sechs Vorschulen, insgesamt 618. Diese wurden von den Lehrkräften gewählt, die zu Gleichberechtigung in der Erziehung angehalten sind. Männliche Figuren kamen im Titel und als Hauptfigur doppelt so häufig vor wie weibliche. Es bleibt damit den Erwachsenen überlassen, die Bücher für ihre Kinder trotzdem gendergerecht auszuwählen (Tsao 2008, McCabe et al. 2011, Lynch 2016), beim Vorlesen auf die Wortwahl zu achten und Fehl- bzw. Überinterpretationen zu meiden und sich mit den Kriterien auseinanderzusetzen, die bei der Auswahl gendergerechter Bücher nötig sind (Narahara 1998).

Deutsche Kinderbücher wurden erst seit Ende der 70er bzw. Anfang der 80er Jahre untersucht mit parallelen Ergebnissen (vgl. u.a. Matthiae 1986, Schmerl / Schülke / Wärntges-Möschén 1988). Gleiche Befunde galten auch noch Ende der 80er Jahre. In einer sehr ausführlichen Analyse von 50 deutschen Bilderbüchern überprüften Schmerl et al. zahlreiche Faktoren, die als Indikatoren für gleichberechtigte Darstellungen von Frauen und Männern dienen können wie Berufe und körperliche oder charakterliche Attribute. Sie fanden beispielsweise 102 verschiedene Berufe für Männer, zu-

meist aus den Bereichen Handwerk und Verkehr, 12 für beide Geschlechter (z.B. Verkäufer, Lehrer, Clown) und 13 nur für Frauen (Kindergärtnerin, Ärztin, Hebammen, Putzfrau, Sekretärin). Mädchen wurden als klein, zierlich, anmutig und leichtfüßig beschrieben, Frauen als schön, reizend, jung oder alt, Männer waren stark bzw. alt. Bei Jungen gab es keine Beschreibungen von Äußerlichkeiten. Bei den negativen Eigenschaften führten Frauen die Liste an trotz starker Unterrepräsentanz der weiblichen Figuren. Sie waren dumm, zerstreut, nervös, empfindlich, überbesorgt, schüchtern. Mädchen waren verträumt oder streng, Jungen frech oder ungeduldig, Männer grimmig und brummig (Schmerl / Schülke / Wärntges-Möschén 1988:145). Insgesamt konstatieren die Autorinnen ein besseres Zahlenverhältnis zwischen weiblichen und männlichen Personen, die Inhalte bleiben jedoch klischeehaft. Autorinnen wie Autoren gleichen sich tendenziell, allerdings diskriminieren Autorinnen weniger stark (Schmerl / Schülke / Wärntges-Möschén 1988). In Büchern von 2007 und 2008 sind männliche Figuren immer noch in der Überzahl. Sie besetzen durchschnittlich 58,2 % der Hauptrollen gegenüber 20,1 % bei Frauen. In einigen Büchern gibt es außerdem nur oder fast nur männliche Protagonisten. Einige Bücher kommen auch ganz ohne weibliche Nebenrollen aus. Frauen bleiben stereotyp (Jürgens / Jäger 2010). Eine andere Studie findet aufgrund von Persiflage und Ironie eine teils distanziertere und kritischere Darstellung von Jungen und Mädchen, trotzdem kommen noch viel zu oft Klischees durch, etwa die Farbe Rosa im Zusammenhang mit Mädchen, Herzchenbettwäsche, Angst und brave Zöpfchenfrisur. Einige Beispiele zeigen allerdings, dass Individualität im Vordergrund stehen kann (Winderlich 2008). Burghardt und Klenk (2016) stellten in 133 aktuell verwendeten Bilderbüchern 6117 Figuren zusammen. Dabei konzentrierten sie sich auf die bildliche Darstellung. Die Häufigkeiten

ergaben ein ausgewogenes Bild. Aber die Beschreibung von Gefühlen und Aussehen und der Kontext (z.B. zu Hause) waren nach wie vor klassisch, die Paarbeziehungen traditionell. Autoren verwendeten deutlich mehr männliche Charaktere als Autorinnen.

6.3.2 Analyse von Bilderbüchern

Die Sachbuchreihe *junior - Wieso Weshalb Warum* von Ravensburger für Zwei- bis Vierjährige möchte laut Aussagen des Verlags erstes Sachwissen vermitteln anhand von kurzen und einfachen Texten und klaren Bildern (vgl. Metzger / Rieder 2004, Nieländer 2013, je Buchrücken hinten). Sachliteratur sollte in hohem Maße neutral und sachlich sein. In der Reihe finden sich zahlreiche eher geschlechtsneutrale Themen wie *Der Bauernhof*, *Die Ente*, *Was ziehen wir an? Was machen wir im Frühling* oder *Ampel, Straße und Verkehr*. Daneben gibt es eher jungentypische Themen wie *Der Bagger*, *Unser Werkzeug*, *Die Ritterburg* oder *Die Feuerwehr*, keines jedoch, das traditionellen Frauenrollen zuzuordnen wäre (wie vielleicht *Ich putze*, *Meine Puppenstube* oder *Wir kaufen ein Kleid* o.ä.).

Ampel, Straße und Verkehr (Nieländer 2013) besteht neben dem Buchrücken aus sieben festen Pappblättern in den Maßen 16,5 cm x 19 cm, dazu am Ende aus einem Blatt aus Papier, auf dem weitere Bücher der Reihe vorgestellt werden. Die Pappseiten haben aufklappbare Bereiche, sodass weitere Texte und Bilder erscheinen. Auf dem Titelbild sind zwei Frauen zu sehen, eine schiebt einen Kinderwagen, eine sitzt auf dem Beifahrersitz im Auto, ein Mann (er sitzt hinter dem Steuer eines Autos), ein Fahrrad fahrender Junge, ein Roller fahrendes Mädchen und ein Kleinkind im Kinderwagen. Die Rollen – wer fährt, wer ist mit den Kindern unterwegs – sind klassisch. Auf der ersten Doppelseite finden wir acht Frauen, sechs Männer, drei Mädchen, sechs Jungen, vier Kinder und drei weitere

Personen unklaren Geschlechts. Insgesamt gibt es 36 verschiedene Frauen, 33 Männer, 13 Mädchen, 22 Jungen sowie 14 Personen, die unklar hinsichtlich des Geschlechts bleiben. Bei den Frauen haben wir eine Polizistin, eine Autofahrerin und eine Motorradfahrerin, aber dann Erzieherinnen, Verkäuferinnen, Mütter und mehrere Frauen, die zu Hause putzen. Die Männer sind Busfahrer, Motorradfahrer, Autofahrer, Lastenfahrer, Straßenkehrer, Bauarbeiter. Väter bringen durchaus ihre Kinder in die Kita und sitzen auf dem Beifahrersitz neben einer Frau. Aber das soziale Engagement ist nicht selbstverständlich „Lotte wird heute von ihrem Vater mit dem Auto abgeholt“ – ob das Fahrzeug oder der Vater hier das Besondere ist, bleibt offen.

Im Buch gibt es zwar mehr Frauen als Männer, aber deutlich mehr Jungen als Mädchen. Es werden einige Stereotypen bedient. Frauen putzen. Eine lässt einen Eimer mit Wasser von der Fensterbank fallen, das könnte als typische Ungeschicklichkeit gewertet werden. Hauptsächlich kümmern sich die Mütter um die Kinder, jedoch auch einige Väter. Männer haben typische Männerberufe. Einige Frauen werden in eher männlichen Rollen gezeigt wie Polizistin und Motorradfahrerin. Der Text verwendet generisches Maskulinum (*Radfahrer, Autofahrer, Fußgänger, Verkehrsteilnehmer, jeder*) und eine Femininableitung (*Polizistin*). Insgesamt ist das Buch nicht so stark klischeehaft wie ältere Bücher, arbeitet aber dennoch mit Typisierungen. Da es sich um ein Sachbuch handelt mit einem neutralen Thema, wäre der Verzicht auf Asymmetrien zu erwarten gewesen.

Die Feuerwehr (Metzger/Reider 2004) weist den gleichen Seitenaufbau auf. Dieses Buch ist stark sachorientiert und vermittelt viele Fachbegriffe mit den entsprechenden Bildern (*Signalleuchte, Hydrant, Tanklöschfahrzeug*). Auf dem Titelbild sind drei Feuerwehrmänner zu sehen. Auf der ersten Doppelseite werden zwei Feuerwehrmänner groß

dargestellt, etwas kleiner ein Mann ohne Uniform, wieder etwas kleiner ein Feuerwehrmann mit zwei Herren im Büro, eine Frau am Bildschirm und sehr klein in Büroräumen zwei Frauen und zwei Männer. In einem anderen Raum schläft ein Mann. Auf der zweiten Doppelseite gibt es 23 Bilder von Feuerwehrmännern. Eine Frau in Uniform sitzt in der Notrufzentrale und nimmt Telefonate an. Auf der dritten Doppelseite gibt es eine Sanitäterin und eine Frau, die einem Feuerwehreinsatz zusieht. Daneben agieren 30 Feuerwehrmänner bei einer Rettungsaktion, ein Mann wird gerettet, er ist zweimal abgebildet, sechs Zuschauer sind männlich. Die Männer dominieren weiterhin. Auf der vierten Doppelseite hilft eine Frau in rosa (!) Latzhose beim Tragen des Schlauchs, daneben zehn Männer, ein kleiner Junge, der Tim heißt, er ist außerdem noch dreimal klein abgebildet. Auf der fünften Doppelseite schaut eine Frau mit rosa Kleidung bewundernd den Feuerwehrmännern bei der Arbeit zu. Hier gibt es 15 Männer. Auf der Doppelseite 6 erscheint zum ersten mal eine Feuerwehrfrau, sie gehört zur Jugendfeuerwehr und wird von einem (richtigen) Feuerwehrmann ausgebildet. Eine zweite Person, die zur Jugendfeuerwehr gehört, könnte ebenfalls weiblich sein. Es gibt noch eine dritte Frau, die einem Feuerwehrmann bei einem Vortrag zuhört. Insgesamt sind 21 Männer abgebildet. Auf der Doppelseite 7 kommt keine Frau vor, dafür aber neun Feuerwehrmänner. Zuletzt ist wieder ein Feuerwehrmann zu sehen, der mit vier Jungen und einem Mädchen (geblümte Kleidung) spricht. Insgesamt finden wir in diesem Buch 13 Bilder mit weiblichen gegenüber 135 Bildern mit männlichen Personen. Die Frauen bzw. Mädchen sind passiv dargestellt, sie sehen oder hören zu, sie übernehmen untergeordnete Rollen am Schreibtisch oder helfen den Männern tragen. Die Männer überwiegen, es ist zwar auf Grund der Uniformen nicht immer klar das Geschlecht zu erkennen, jede/r dürfte aber automatisch in

diesem Kontext unklaren Abbildung das männliche Geschlecht zuordnen. Alle aktiven Figuren sind männlich, sie bedienen Fahrzeuge, trainieren, retten Leben, löschen Brände oder unterrichten und erklären.

Der Text des Buches beginnt mit „Was braucht ein Feuerwehrmann?“. Die Hauptfigur heißt Felix Funke. Neben *Feuerwehrmann* verwendet der Text hauptsächlich *Feuerwehrleute*, ansonsten generisches Maskulinum (*Hausbewohner, Besitzer, Feuerwehrfreund, Feuerwehrkenner*). Hier hätte problemlos auch einmal *Feuerwehrfrauen und Feuerwehrmänner* genutzt werden können. Im Text wird eine einzige weibliche Person explizit erwähnt: Tims Mama, sie bleibt also im Gegensatz zu den beiden männlichen Hauptpersonen ohne Namen, ist nicht abgebildet und hat auch nur die Aufgabe, den Feuerwehrleuten zu erzählen, wie es zu einem Feuer kam.

Insgesamt sind Häufigkeiten und Rollenzuschreibungen extrem stereotyp. Zwar handelt es sich um ein klassisches Jungenthema, aber etwas mehr agierende Frauen, durchaus auch in verantwortlichen Aufgaben, hätten der Darstellung nicht geschadet. So bleibt zu vermuten, dass Mädchen sich anhand solcher Bücher kaum für diese Art Beruf entscheiden würden und stattdessen, wohl auch unbewusst, auf Rollen wie Sekretärin vorbereiten³.

7. Fazit

(Kulturelle) Stereotype reflektieren bis zu einem gewissen Grad Tatsachen und erhöhen auf jeden Fall die kognitive Effizienz. Gleichzeitig aber verfälschen sie die Realität, bilden den Ausgangspunkt für Vorurteile und engen unsere Gedanken und Spielräume ein. Unbewusst ist unser Handeln nicht frei, denn „Kulturräume, Genderentwürfe und die Rezeption von Genderdarstellungen sind [...] in komplexer Weise miteinander verflochten und bedingen sich gegenseitig“ (Schäfer-Wünsche / Maruo-Schröder 2014: 124).

Wenn Stereotype Chancenungleichheit solidieren und tradieren und Denken und Handeln beeinflussen, wenn sie schon bei kleinen Kindern nachweisbar sind, wenn Bilderbücher Stereotype (mit) aufbauen und verstärken, dann sollten sie aus den Büchern und im Umgang mit Büchern verschwinden. Ein Schritt dorthin ist, dass wir als Erwachsene uns dessen bewusst werden. Weniger Stereotype bedeuten freiere Entfaltung der Kinder und Jugendlichen. Selbstverständlich kann diese Arbeit nicht jeden Gedanken in seiner gesamten Tiefe mit allen Referenzen ausloten. Sie will daher einen Überblick über die verschiedenen Faktoren und ihr Zusammenwirken geben, sensibilisieren und zum Nachdenken und Weiterarbeiten anstoßen, um, ganz im Sinne der aktuellen Transkulturalitätsdebatte, für Offenheit und Dialog zu plädieren.

8. Literatur

- Allan, K. / Coltrane, S. (1996): Gender displaying television commercials: A comparative study of television commercials in the 1950s and 1980s. *Sex Roles* 35.3/4. 185-203. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF01433106>.
- Allen, A. M. / Allen, D. N. / Sigler, G. (1993): Changes in sex-role stereotyping in Caldecott Medal Award picture books 1938-1988. *Journal for Research in Childhood Education* 7.2. 67-73. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02568549309594842>.
- Altermatt, E. R. / Jovanovic, J. / Perry, M. (1998): Bias or responsivity? Sex and achievement-level effects on teachers' classroom questioning practices. *Journal of Educational Psychology* 90.3. 516-527.
- Ambady, N. / Shih, M. / Kim, A. / Pittinsky, T. L. (2001): Stereotype susceptibility in children. Effects of identity activation on quantitative performance. *Psychological Science* 12.5. 385-390. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00371>.
- Anderson, D. A. / Hamilton, M. (2005): Gender role stereotyping of parents in children's picture books: The invisible father. *Sex Roles* 52.3/4. 145-151. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11199-005-1290-8>.
- Ashton, E. (1983): Measures of play behavior: The influence of sex-role stereotyped children's books. *Sex Roles* 9.1. 43-47. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF00303108>.
- Baker, K. / Raney, A. A. (2007) Equally super?: Gender-role stereotyping of superheroes in children's animated programs. *Mass Communication & Society* 10.1. 25-41. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/15205430709337003>.
- Bem, S. L. / Bem, D. J. (1973): Does sex-biased job advertising „aid and abet“ sex discrimination? *Journal of Applied Social Psychology* 3.1. 6-18. DOI: [10.1111/j.1559-1816.1973.tb01290.x](https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1973.tb01290.x).
- Blake, C. / Klimmt, C. (2010): Geschlechtergerechte Formulierungen in Nachrichtentexten. *Publizistik* 55. 289-304. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11616-010-0093-2>.
- Bleakley, M. E. / Westerberg, V. / Hopkins, K. D. 1988. The effect of character sex on story interest and comprehension in children. *American Educational Research Journal* 25.1. 145-155. DOI: <https://doi.org/10.3102/00028312025001145>.
- Bolten, J. (2007): *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt.
- Born, M.Ph. / Taris, T.W. (2010): The impact of the wording of employment advertisements on students' inclination to apply for a job. *The Journal of Social Psychology* 150.5. 485-502. DOI: [10.1080/00224540903365422](https://doi.org/10.1080/00224540903365422).
- Brauer, M. / Landry, M. (2008): Un ministre peut-il tomber enceinte? L'impact du générique masculine sur les représentations mentales. *L'année psychologique* 108. 243-272. DOI: <http://dx.doi.org/10.4074/S0003503308002030>.

- Braun, F. / Gottburgsen, A. / Sczesny, S. / Stahlberg, D. (1998): Können Geophysiker Frauen sein? Generische Personenbezeichnungen im Deutschen. *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 26.3. 265-283. DOI: <https://doi.org/10.1515/zfgl.1998.26.3.265>.
- Braun, F. / Sczesny, S. / Stahlberg, D. (2002): Das generische Maskulinum und die Alternativen. Empirische Studien zur Wirkung generischer Personenbezeichnungen im Deutschen. In: Faschingbauer, Tamara. *Neuere Ergebnisse der empirischen Genderforschung*. Hildesheim et al. 77-90.
- Budde, J. (2006): Wie Lehrkräfte Geschlecht (mit)machen - doing gender als schulischer Aushandlungsprozess. In: Jösting, S. / Seemann, M.: *Gender und Schule*. Oldenburg. 45-60.
- Burghardt, L. / Klenk, F. C. (2016): Geschlechterdarstellungen in Bilderbüchern - eine empirische Analyse. *Gender* 3/2016. 61-80. DOI: <https://doi.org/10.3224/gender.v8i3.07>.
- Busch, D. (2012): Aktuelle Entwicklungen in der sprachwissenschaftlichen Forschung zur interkulturellen Kommunikation. *Interculture Journal* 11.16. 23-47.
- Cheryan, S. / Plaut, V. C. / Handron, C. / Hudson, L. (2013): The stereotypical computer scientist: Gendered media representations as a barrier to inclusion for women. *Sex Roles* 69. 58-71. DOI: [10.1007/s11199-013-0296-x](https://doi.org/10.1007/s11199-013-0296-x).
- Clark, K. (1992): The linguistics of blame. Representations of women in *The Sun's* reporting of crimes of sexual violence. In: Toolan, M.: *Language, Text and Contexts*. London/N.Y. 208-224.
- Conkright, L. / Flannagan, D. / Dykes, J. (2000): Effects of pronoun type and gender role consistency on children's recall and interpretation of stories. *Sex Roles* 43.7. 481-497. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1007167432657>.
- Connor, J. M. / Serbin, L. A. (1978): Children's responses to stories with male and female characters. *Sex Roles* 4.5. 637-645. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF00287329>.
- Coyne, S. M. / Linder, J. R. / Rasmussen, E. E. / Nelson, D. A. / Collier, K. M. (2014): It's a bird! It's a plane! It's a genderstereotype!: Longitudinal associations between superhero viewing and gender stereotyped play. *Sex Roles* 70. 416-430. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11199-014-0374-8>.
- Crisp, T. / Hiller, B. (2011): "Is this a boy or a girl?": Rethinking sex-role representation in Caldecott Medal-winning picturebooks, 1938-2011. *Children's Literature in Education* 42. 196-212. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10583-011-9128-1>.
- Diekmann, A. B. / Murnen, S.K. (2004): Learning to be little women and little men: The inequitable gender equality of nonsexist children's literature. *Sex Roles* 50.5/6. 373-385. DOI: <https://doi.org/10.1023/B:SERS.0000018892.26527.ea>.
- Doleschal, U. (2002): Das generische Maskulinum im Deutschen. Ein historischer Spaziergang durch die deutsche Grammatikschreibung von der Renaissance bis zur Postmoderne. *Linguistik online* 11. 2. 39-70. DOI: <http://dx.doi.org/10.13092/lo.11.915>.
- Duffy, J. / Warren, K. / Walsh, M. (2002): Classroom interactions: Gender of teacher, gender of student, and classroom subject. *Sex Roles* 45.9/10. 579-593. DOI: [10.1023/A:1014892408105](https://doi.org/10.1023/A:1014892408105).
- Eagly, A. H. / Steffen, V. J. (1984): Gender stereotypes stem from the distribution of women and men into social roles. *Journal of Personality and Social Psychology* 46.4. 735-754. DOI: [10.1037/0022-3514.46.4.735](https://doi.org/10.1037/0022-3514.46.4.735).
- Ebert, I. D. / Steffens, M. C. / Kroth, A. (2014): Warm, but maybe not so competent? - Contemporary implicit stereotypes of women and men in Germany. *Sex Roles* 70. 359-375. DOI: [10.1007/s11199-014-0369-5](https://doi.org/10.1007/s11199-014-0369-5).
- Eckert, P. / McConnell-Ginet, S.

- (2013): *Language and Gender*. Cambridge.
- Eckes, T. (2010): Geschlechtsstereotype: Von Rollen, Identitäten und Vorurteilen. In: Becker, R. / Kortendiek, B.: *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. Wiesbaden. 178-189.
- Elsen, H. (im Druck.): Gender in Lehrwerken. *Feministische Studien* 1/2018. 179-188.
- Fichera, U. (1990): Schluß mit sexistischen Stereotypen in Schulbüchern! Gedanken zu frauenorientierten Darstellungen von Mädchen und Frauen in Unterrichtsmaterialien. In: Enders-Dragässer, U. / Fuchs, C.: *Frauensache Schule. Aus dem deutschen Schulalltag: Erfahrungen, Analysen, Alternativen*. Frankfurt/M.: 257-280.
- Fichera, U. (1994): Von „züchtigen Hausfrauen“ über Werkzeugmacherinnen zu ...? *Diskussion Deutsch* 25. 114-120.
- Finsterwald, M. / Ziegler, A. (2008): Geschlechtsrollenstereotypen in Schulbüchern. In: Hempel, M.: *Fachdidaktik und Geschlecht*. Vechta. 29-39.
- Focks, P. (2016): *Starke Mädchen, starke Jungen. Genderbewusste Pädagogik in der Kita*. Freiburg et al.
- Freudenberg-Findeisen, R. (2004): Frauen- und Männerbilder. Beobachtungen in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. In: Eichhoff-Cyrus, K.M.: *Adam, Eva und die Sprache. Beiträge zur Geschlechterforschung*. Mannheim et al. 248-264.
- Gabriel, U. / Gygax, P. (2008): Can societal language amendments change gender representation? The case of Norway. *Scandinavian Journal of Psychology* 49. 451-457. DOI: 10.1111/j.1467-9450.2008.00650.x.
- Gaucher, D. / Friesen, J., Kay, A. C. (2011): Evidence that gendered wording in job advertisements exists and sustains gender inequality. *Journal of Personality and Social Psychology* 101.1. 109-128. DOI: 10.1037/a0022530.
- Gerding, A. / Signorielli, N. (2014): Gender roles in tween television programming: A content analysis of two genres. *Sex Roles* 70. 43-56. DOI: 10.1007/s11199-013-0330-z.
- Giele, J. Z. (1988): Gender and sex roles. Smelser, Neil J. *Handbook of Sociology*. London et al. 291-323.
- Gooden, A. M. / Gooden, M. A. (2001): Gender representation in notable children's picture books: 1995-1999. *Sex Roles* 45.1. 89-101. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1013064418674>.
- Graff, K. A. / Murnen, S. K. / Krause, A.K. (2013): Low-cut shirts and high-heeled shoes: Increased sexualization across time in magazine depictions of girls. *Sex Roles* 69. 571-582. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11199-013-0321-0>.
- Gröbner, G. (1999): Analyse der Lehrbuchreihe „Themen neu“ für Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache. In: Kreysler-Kleemann, C. / Schuster, W.: *Sprache, Geschlecht, Demokratie*. Wien. 205-222.
- Gygax, P. / Gabriel, U. / Sarrasin, O. / Oakhill, J. / Garnham, A. (2009): Some grammatical rules are more difficult than others: The case of the generic interpretation of the masculine. *European Journal of Psychology of Education* 24.2. 235-246. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF03173014>.
- Hamilton, M. C. / Anderson, D. / Broadus, M. / Young, K. (2006): Gender stereotyping and under-representation of female characters in 200 popular children's picture books: A twenty-first century update. *Sex Roles* 55. 757-765. DOI: 10.1007/s11199-006-9128-6.
- Hegarty, P. / Buechel, C. (2006): Androcentric reporting of gender differences in APA Journals: 1965-2004. *Review of General Psychology* 10.4. 377-389. DOI: 10.1037/1089-2680.10.4.377.

- Heise, E. (2000): Sind Frauen mitgemeint? Eine empirische Untersuchung zum Verständnis des generischen Maskulinums und seiner Alternativen. *Sprache und Kognition* 19.172. 3-13. DOI: <https://doi.org/10.1024//0253-4533.19.12.3>.
- Hetzl, V. (1999a): Ergebnisse geschlechtersensibler Sprachanalyse im Rahmen von Unterrichtsbeobachtungen in Englisch-, Französisch-, Italienisch-, Spanisch- und FAF/DAZ-Sprachkursen. In: Kreysler-Kleemann, C. / Schuster, W.: *Sprache, Geschlecht, Demokratie*. Wien. 225-231.
- Hetzl, V. (1999b): Überblick über die Stellungnahmen der Lehrenden - KursleiterInneninterviews. In: Kreysler-Kleemann, C. / Schuster, W.: *Sprache, Geschlecht, Demokratie*. Wien. 232-235.
- Hetzl, V. (1999c): Zur Sichtweise der TeilnehmerInnen. In: Kreysler-Kleemann, C. / Schuster, W.: *Sprache, Geschlecht, Demokratie*. Wien. 236-239.
- Holden, C. (1993): Giving girls a chance: Patterns of talk in co-operative group work. *Gender and Education* 7.2. 179-189. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/0954025930050205>.
- Hunze, A. (2003): Geschlechtertypisierung in Schulbüchern. In: Stürzer, M.: *Geschlechterverhältnisse in der Schule*. Opladen. 35-81.
- Irmen, L. / Holt, D. V. / Weisbrod, M. (2010): Effects of role typicality on processing person information in German: Evidence from an ERP study. *Brain Research* 1353. 133-144. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2010.07.018>.
- Irmen, L. / Köhncke, A. (1996): Zur Psychologie des „generischen“ Maskulinums. *Sprache & Kognition* 15. 152-166.
- Johnson, S. / Ensslin, A. (2007): ‚But her language skills shifted the family dynamics dramatically‘ Language, gender and the construction of publics in two British newspapers. *Gender and Language* 1.2. 229-254. DOI: 10.1558/genl.v1i2.229.
- Jones, M. A. / Kitetu, C. / Sunderland, J. (1997): Discourse roles, gender and language textbook dialogues: Who learns what from John and Sally? *Gender and Education* 9.4. 469-490. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/09540259721204>.
- Josephs, R. A. et al. (2003): Status, testosterone, and human intellectual performance. *Psychological Science* 14.2. 158-163. DOI: 10.1111/1467-9280.t01-1-01435.
- Jürgens, E. / Jäger, R. (2010): Auf der Suche nach männlich und weiblich – Welche Informationen finden Vorschulkinder heute im Bilderbuch? Eine Analyse unter Gendergesichtspunkten. *Verhaltenstherapie & psychosoziale Praxis* 42.4. 1045-1059.
- Kahlenberg, S.G. / Hein, M. M. (2010): Progression on Nickelodeon? Gender-role stereotypes in toy commercials. *Sex Roles* 62. 830-847. DOI: 10.1007/s11199-009-9653-1.
- Kaiser, A. (2006): Gender im unterrichtlichen Alltag der Grundschule. In: Jösting, S. / Seemann, M.: *Gender und Schule*. Oldenburg. 75-96.
- Kansteiner, K. (2015): Schule und Geschlecht - aktuelle Ansätze zum geschlechtergerechten Umgang mit Heterogenität. In: Fischer, C. et al.: *Umgang mit Vielfalt*. Münster. 231-249.
- Kernegger, G. / Ortner, B. (1987): Frauen in DaF-Lehrbüchern. *Informationen zur Deutschdidaktik* 11.1/2. 53-70.
- Keuneke, S. (2000): *Geschlechterwerb und Medienrezeption. Zur Rolle von Bilderbüchern im Prozeß der frühen Geschlechtersozialisation*. Opladen. DOI: 10.1007/978-3-663-01441-6.
- Klein, J. (1988): Benachteiligung der Frau im generischen Maskulinum – eine feministische Schimäre oder psycholinguistische Realität? In: Oellers, N.: *Akten des Germanistentages 1987*. I. Tübingen. 310-319.

- Klein, J. (2004): Der Mann als Prototyp des Menschen – immer noch? Empirische Studien zum generischen Maskulinum und zur feminin-maskulinen Paarform. In: Eichhoff-Cyrus, K.M.: *Adam, Eva und die Sprache. Beiträge zur Geschlechterforschung*. Mannheim. 292-307.
- Kolbe, R. / LaVoie, J. C. (1981): Sex-role stereotyping in preschool children's picture books. *Social Psychology Quarterly* 44.4. 369-374.
- Kortenhaus, C. M. / Demarest, J. (1993): Gender role stereotyping in children's literature: An update. *Sex Roles* 28.3/4. 219-232. doi. org/10.1007/BF00299282.
- Lambdin, Jennifer R., Greer, Kristen M., Jibotian, Kari Selby, Wood, Kelly Rice, Hamilton, Mykol C. (2003): The Animal = Male Hypothesis: Children's and adults' beliefs about the sex of non-sex-specific stuffed animals. *Sex Roles* 48.11/12. 471-482. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1023567010708>.
- Lazar, M.M. (2009): Gender, war and body politics: A critical multimodal analysis of metaphor in advertising. In: Ahrens, K.: *Politics, Gender and Conceptual Metaphors*. Houndmills. 209-234.
- Lynch, L. (2016): Where are all the Pippis?: The under-representation of female main and title characters in children's literature in the Swedish preschool. *Sex Roles* 75. 422-433. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11199-016-0637-7>.
- MaCaulay, M. / Brice, C. (1997): Don't touch my projectile. Gender bias and stereotyping in syntactic examples. *Language* 73.4.798-825.
- Madson, L. / Hessling, R. M. (1999): Does alternating between masculine and feminine pronouns eliminate perceived gender bias in text? *Sex Roles* 42.7. 559-575. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1018895321444>.
- Mae, M. (2014): Auf dem Weg zu einer transkulturellen Genderforschung. In: Mae, M. / Saal, B.: *Transkulturelle Genderforschung. Ein Studienbuch zum Verhältnis von Kultur und Geschlecht*, (Geschlecht und Gesellschaft, 41), (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Wiesbaden. 49-73. DOI: 10.1007/978-3-531-19438-7_3.
- Mae, M. / Saal, B. (2014): *Transkulturelle Genderforschung. Ein Studienbuch zum Verhältnis von Kultur und Geschlecht* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Wiesbaden.
- Mager, J. / Helgeson, J. G. (2011): Fifty years of advertising images. Some changing perspectives on role portrayals along with enduring consistencies. *Sex Roles* 64. 238-252. DOI 10.1007/s11199-010-9782-6.
- Maijala, M. (2009): Typisch Frau... Typisch Mann... Zur Gender-Problematik in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. *Zielsprache Deutsch* 36.1. 33-60.
- Matthes, J. / Prieler, M. / Adam, K. (2016): Gender-role portrayals in television advertising across the globe. *Sex Roles* 75. 314-327. doi.org/10.1007/s11199-016-0617-y.
- Matthiae, A. (1986): *Vom pfiffigen Peter und der faden Anna. Zum kleinen Unterschied im Bilderbuch*. Frankfurt/M.
- McCabe, J. / Fairchild, E. / Grauerholz, L. / Pescocolido, B. A. / Tope, D. (2011): Gender in twentieth-century children's books. Patterns of disparity in titles and central roles. *Gender and Society* 25.2. 197-226. DOI: doi. org/10.1177/0891243211398358.
- McDonald, S. M. (2001): Sex bias in the representation of male and female characters in children's picture books. *Journal of Genetic Psychology* 150.4. 389-401.
- Metzger, W. / Rieder, K. (2004): *Die Feuerwehr. Sachbuchreihe Wieso Weshalb Warum*. Ravensburg.
- Miller, D. I. / Halpern, D. F. (2014): The new science of cognitive sex differences. *Trends in Cognitive Sciences* 18.1. 37-45. DOI: 10.1016/j.tics.2013.10.011.

- Moghaddam, R. (2010): Deutsch als Fremdsprache mit *gendergerechter* Didaktik? In: Eberhardt, U.: *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik*. Wiesbaden. 281-295.
- Moser, F. / Hannover, B./ Becker, J. (2013): Subtile und direkte Mechanismen der sozialen Konstruktion von Geschlecht in Schulbüchern. *Gender* 3/2013. 77-93.
- Murnen, S. K. / Greenfield, C. / Younger, A. / Boyd, H. (2016): Boys act and girls appear: A content analysis of gender stereotypes associated with characters in children's popular culture. *Sex Roles* 74. 78-91. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11199-015-0558-x>.
- Narahara, M. M. (1998): *Gender stereotypes in children's picture books*. Report Research 143. University of California.
- Nieländer, P. (2013): *Ampel, Straße und Verkehr. Sachbuchreihe Wieso Weshalb Warum*. Ravensburg.
- Oakhill, J. / Garnham, A. / Reynolds, D. (2005): Immediate activation of stereotypical gender information. *Memory & Cognition* 33.6. 972-983. DOI: <https://doi.org/10.3758/BF03193206>.
- Ochman, J.M. (1996): The effects of non-gender-role stereotyped, same-sex role models in storybooks on the self-esteem of children in grade three. *Sex Roles* 35.11/12. 711-735. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF01544088>.
- Pacilli, M.G. / Tomasetto, C. / Cadinu, M. (2016): Exposure to sexualized advertisements disrupts children's math performance by reducing working memory. *Sex Roles* 74. 389-398. DOI: [10.1007/s11199-016-0581-6](https://doi.org/10.1007/s11199-016-0581-6).
- Paek, H.-J. / Nelson, M. R. / Vilela, A. M. (2011): Examination of gender-role portrayals in television advertising across seven countries. *Sex Roles* 64. 192-207. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11199-010-9850-y>.
- Parrott, S. / Parrott, C.T. (2015): U.S. television's "Mean World" for white women: The portrayal of gender and race on fictional crime dramas. *Sex Roles* 73. 70-82. DOI: [10.1007/s11199-015-0505-x](https://doi.org/10.1007/s11199-015-0505-x).
- Paterson, S. B. / Lach, M. A. (1990): Gender stereotypes in children's books: Their prevalence and influence on cognitive and affective development. *Gender & Education* 2.2. 185-197.
- Pike, J. J. / Jennings, N.A. (2005): The effects of commercials on children's perceptions of gender appropriate toy use. *Sex Roles* 52. 1/2. 83-91. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11199-005-1195-6>.
- Plaimauer, C.(2008): Geschlechtssensibler Unterricht. In: Buchmayr, M.: *Geschlecht lernen*. Innsbruck. 51-71.
- Pointner, A.(2008): Schule zwischen Vielfalt und Norm(alis)ierung. Eine Analyse von Grundschulbüchern im Sinne einer Pädagogik vielfältiger Lebensweisen. In: Mörrth, A. / Hey, B.: *Geschlecht + didaktik*. Graz. 1-10.
- Prewitt-Freilino, J. L. / Caswell, T.A. / Laakso, E.K. (2012): The gendering of language: A comparison of gender equality in countries with gendered, natural gender, and genderless languages. *Sex Roles* 66. 268-281. DOI: [10.1007/s11199-011-0083-5](https://doi.org/10.1007/s11199-011-0083-5).
- Purcell, P. / Stewart, L. (1990): Dick and Jane in 1989. *Sex Roles* 22.3/4. 177-185. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF00288190>.
- Rathje, S. (2009): Der Kulturbegriff - Ein anwendungsorientierter Vorschlag zur Generalüberholung. *Interculture Journal* 8.8. 35-58.
- Raths, A. (1994): Paßt Ihnen diese Brille? - Zum Bild von Frauen und Männern in neueren Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. *Zielsprache Deutsch* 25.4. 222-230.
- Saal, B. (2014): Kultur in Bewegung. Zur Begrifflichkeit von Transkulturalität. In: Mae, M. / Saal, B.: *Transkulturelle Genderforschung. Ein Studienbuch zum Verhältnis von Kultur und Geschlecht*. (Geschlecht und Gesellschaft, 41), (2., vollständig überarbeitete und

- erweiterte Auflage). Wiesbaden. 21-47. DOI: 10.1007/978-3-531-19438-7_2.
- Schäfer-Wünsche, E. / Maruo-Schröder, N. (2014): Gender - Race - Kultur in den U.S.A. Grenzen und Vernetzungen. In: Mae, M. / Saal, B.: *Transkulturelle Genderforschung. Ein Studienbuch zum Verhältnis von Kultur und Geschlecht*. (Geschlecht und Gesellschaft, 41), (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Wiesbaden. 101-128. DOI: 10.1007/978-3-531-19438-7_5.
- Schau, C. G. / Scott, K.P. (1984): Impact of gender characteristics of instrumental materials: An integration of the research literature. *Journal of Educational Psychology* 76.2. 183-193.
- Schlüter, A. / Berkels, B. (2012): Erwachsenenbildung, Gender und Didaktik. In: Kampshoff, M.: *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik*. Wiesbaden. 429-441.
- Schmerl, C. / Schülke, G. / Wärntges-Mösch, J. (1988): Die Helden von gestern sind noch nicht müde. Über die Zähigkeit von Geschlechterklischees in Kinderbilderbüchern. *Zeitschrift für Sozialforschung und Erziehungssoziologie* 8.2. 130-151.
- Schwanzer, S. (2008): Gendersensibel trainieren und unterrichten. In: Buchmayr, M.: *Geschlecht lernen*. Innsbruck. 73-87.
- Sendén, M. G. / Sikström, S. / Lindholm, T. (2015): „She“ and „he“ in news media messages: Pronoun use reflects gender biases in semantic contexts. *Sex Roles* 72. 40-49. DOI: 10.1007/s11199-014-0437-x.
- Shapiro, Jenessa R., Williams, Amy M. (2012): The role of stereotype threats in undermining girls' and women's performance and interest in STEM fields. *Sex Roles* 66. 175-183. DOI: 10.1007/s11199-011-0051-0.
- Sheldon, J. P. (2004): Gender stereotypes in educational software for young children. *Sex Roles* 51.7/8. 433-544. DOI: <https://doi.org/10.1023/B:SERS.0000049232.90715.d9>.
- Signorielli, N. / Bacue, A. (1999): Recognition and respect: A content analysis of prime-time television characters across three decades. *Sex Roles* 40.7/8. 527-544. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1018883912900>.
- Stahlberg, D. / Sczesny, S. (2001): Effekte des generischen Maskulinums und alternative Sprachformen auf den gedanklichen Einbezug von Frauen. *Psychologische Rundschau* 52.3. 131-140. DOI: <https://doi.org/10.1026//0033-3042.52.3.131>.
- Steele, C. / Aronson, J. (1995): Stereotype threat and the intellectual test performance of African-americans. *Journal of Personality and Social Psychology* 62.1. 26-37. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.69.5.797>.
- Steffens, M. C. / Jelenec, P. (2011): Separating implicit gender stereotypes regarding math and language: Implicit ability stereotypes are self-serving for boys and men, but not for girls and women. *Sex Roles* 64. 324-335. DOI: 10.1007/s11199-010-9924-x.
- Stout, J. G. / Dasgupta, N. (2011): When *he* doesn't mean *you*: Gender exclusive language as ostracism. *Personality and Social Psychology Bulletin* 36.6. 757-769. DOI: 10.1177/0146167211406434.
- Strotmann, R. (1999): Zur Konzeption und Tradierung von Geschlechterrollen in ausgewählten Schriften pädagogischer Klassiker. In: Rendtorff, B. / Moser, V.: *Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Opladen. 117-134.
- Taylor, F. (2003): Content analysis and gender stereotypes in children's books. *Teaching Sociology* 31. 300-311.
- Thompson, T. L. / Zerbino, E. (1997): Television cartoons: Do children notice it's a boys world? *Sex Roles* 37.5/6. 415-432. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1025657508010>.
- Tognoli, J. / Pullen, J. / Lieber, J. (1994): The privilege of place: Domestic and work locations of characters in

children's books. *Children's Environments* 11.4. 272-280.

Trepanier-Street, M.L. / Romatowski, J.A. (1999): The influence of children's literature on gender role perceptions: A reexamination. *Early Childhood Education Journal* 26.3. 155-159. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1022977317864>.

Tsao, Y.-L. (2008): Gender issues in young children's literature. *Reading Improvement* 45.3. 108-114.

Turner-Bowker, D.M. (1996): Gender stereotyped descriptors in children's picture books: Does „Curious Jane“ exist in the literature? *Sex Roles* 35. 7/8. 461-488. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF01544132>.

Uttley, C. M. / Roberts, C. A. (2011): Gender portrayal in early childhood children's books. In: Jacobson, T.: *Perspectives on Gender in Early Childhood*. St. Paul. 111-126.

Vervecken, D. / Hannover, B. / Wolter, I. (2013): Changing (s)expectations: How gender fair job descriptions impact children's perceptions and interest regarding traditionally male occupations. *Journal of Vocational Behavior* 82. 208-220. DOI: 10.1016/j.jvb.2013.01.008.

Weitzman, L. J. / Eiffler, D. / Hokada, E. / Ross, C. (1972): Sex-role socialization in picture books for preschool children. *American Journal of Sociology* 77.6. 1125-1150. DOI: <https://doi.org/10.1086/225261>.

Wilde, A. / Diekmann, A. B. (2005): Cross-cultural similarities and differences in dynamic stereotypes: A comparison between Germany and the United States. *Psychology of Women Quarterly* 29. 188-196. DOI: 10.1111/j.1471-6402.2005.00181.x.

Williams, J. E. / Satterwhite, R.C. / Best, D.L. (1999): Pancultural gender stereotypes revisited: The Five Factor Model. *Sex Roles* 40.7. 513-525. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1018831928829>.

Winderlich, K. (2008): Jungen und Mädchen. Gender-Perspektiven im zeitgenössischen Bilderbuch. *Betrifft Kinder* 2008.10. 58-62.

Wood, J. T. (1994): *Gendered Lives*. Belmont/California.

Yildirim-Krannig, Y. (2014): *Kultur zwischen Nationalstaatlichkeit und Migration. Plädoyer für einen Paradigmenwechsel*. Bielefeld.

9. Endnotes

* Diese Arbeit wurde dankenswerterweise unterstützt von Eva Sondershaus, Elena Totoeva und Eddy Ngome.

1 Bei den Zitaten wurde Fettdruck vernachlässigt.

2 Sexismus in der Werbung verschlechtert die Arbeitsleistung des Gehirns bei Kindern (Pacilli / Tomasetto / Cadinu 2016).

3 Einige Überlegungen zur genderadäquaten Leselernumgebung kommen von Tsao (2008) und Uttley / Roberts (2011). Anregungen, wie genderbewusste Pädagogik im Kindergarten aussehen kann, finden wir in Focks (2016). Eine Liste mit genderbewussten Büchern gibt es z.B. unter kinderwelten.net, gender-kinderbuch.de, genderloops.eu, fembooks.de.

